Dr TADEUSZ ZIELIŃSKI
PROFESOR UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO

STAROŻYTNOŚĆ ANTYCZNA A WYKSZTAŁCENIE KLASYCZNE

ZAMOŚĆ
ZYGMUNT POMARAŃSKI I SPÓŁKA

WYDANIE DRUGIE.

WYKONANO W TŁOCZNI WACŁAWA PIEKARNIAKA W WARSZAWIE VIII. 1920.

Dwa te pojęcia historja powiązała ze sobą i przez to samo pierwsze oddała na pastwę tych, którzy są wrogami drugiego. Ponieważ wykształcenie jest to sprawa społeczna, społeczeństwo uważa się za zupełnie uprawnione do krytyki systemów wykształcenia; a ponieważ system gimnazjum klasycznego jest najmniej zrozumiały dla szerszej publiczności, krytyka ta obchodzi się z nim bardzo surowo. Polega ona przeważnie na następujących zarzutach: gimnazjum klasyczne uczy wychowańców swoich dwóch (teraz, co prawda, już tylko jednego) języków starożytnych, języków martwych — boć żaden naród teraz nie mówi ani pisze po łacinie lub po grecku — a więc niepotrzebnych. Nadto z ich nauki czerpią uczniowie tylko wstręt do klasycyzmu. Wprawdzie języki te posiadają jakąś tam uwagi godną literaturę, ale przecież literatura ta oddawna już istnieje w przekładach na języki nowożytne.

Argumenty te podbijają swoją prostotą i prostolinijności i mało kto z ludzi, posługujących się niemi, zastanawia się nad tem, że wszystkie one opierają się na niedowiedzionych i nie dających się dowieść przesłankach. Przesłanki te są następujące: 1) znaczenie kształcące posiadają przedmioty, znajdujące zastosowanie w życiu praktycznem; 2) znaczenie to zależy od tego, czy przedmiot dany podo-

ba się uczniom, czy też wstręt budzi; 3) przekład utworów literatury starożytnej sam przez się jest możliwy. Spór będzie owocnym tylko w takim razie, jeśli cofniemy go od tych nieodpartych napozór argumentów do ich mało uświadomionych podstaw. To właśnie postaram się uczynić, a potem przejdę do pozytywnej części swej pracy, do wyjaśnienia również mało uświadomionej wartości kulturalnej tej wiedzy, jaką daje lub dać może swoim wychowańcom gimnazjum filologiczne.

Nie, oczywiście, — znaczenie kształcące jakiegoś przedmiotu nie pozostaje w żadnym stosunku do jego praktycznego zastosowania. Są to dwa zupełnie różne zadania. Najlepiej da się to wyjaśnić przez porównanie z wychowaniem fizycznem. Sądzę, że ten, kto postawi sobie za cel fizyczne rozwijanie młodzieży, nie będzie jej uczył rzemiosł, wymagających siły fizycznej — rzemiosła kowalskiego, ciesielskiego, szewckiego i t. p. — wprost dlatego, że rzemiosła te, wymagające wysiłku jednych mięśni kosztem innych, wypaczyłyby kruchy i nierozwinięty jeszcze organizm chłopca. Natomiast będzie uczył walk sportowych, biegania, ćwiczeń na trapezie, wspinania się na maszt i t. d., t. j. takich rzeczy, które w życiu dorosłych ludzi znajdują małe zastosowanie — będzie ich uczył dlatego właśnie, że rozwijają one organizm chłopca wszechstronnie i uzdolniają go do tego, ażeby, kiedy przyjdzie czas po temu, szybko i z najmniejszą szkodą dla siebie przystosował się do takiej pracy fizycznej, jakiej będzie wymagało jego rzemiosło. I o to właśnie chodzi, że wskutek nadzwyczajnej specjalizacji pracy każda wiedza, znajdująca

praktyczne zastosowanie, jest w naszych czasach jednostronna, gdy tymczasem wątły jeszcze duch chłopca wymaga ćwiczeń wszechstronnych i rozwijających. Później dopiero, kiedy duch jego się wzmocni i chłopiec stanie się młodzieńcem, potrafi on, jako przyszły adwokat, medyk, technik, zdobyć potrzebną mu wiedzę zawodową, zdobyć ją szybko i ze stratą sił daleko mniejszą, niż gdyby zdobywał ją w wieku dziecięcym.

Kwestję więc tak postawić należy: czy przedmioty klasyczne posiadają taką wartość kształcącą, jakiej potrzeba naszej młodzieży. Jest to tylko postawienie kwestji, a nie jej rozstrzygnięcie, ale już prawidłowe jej postawienie stanowi duży postęp. Dzięki niemu przenosimy spór z dziedziny, w której jest on zgoła bezużyteczny i bez potrzeby wywołuje rozdrażnienie, do innej, w której rozwiązanie jest możliwe i pożyteczne.

Pozostawmy to rozwiązanie na potem i przejdźmy do drugiej przesłanki: znaczenie kształcące danego przedmiotu zależy od tego, czy podoba się on, czy budzi wstręt. Scharakteryzował już ją Platon w słynnym sporze pomiędzy lekarzem a kucharzem (mybyśmy powiedzieli — cukiernikiem). Czyż można wątpić, że preparaty lekarskie, uzdrawiające, ale niesmaczne, budzą wstręt w dziecku? Rzecz oczywista, że porównania nie należy nadużywać: rzecz się zmienia odrazu, jeśli zamiast cukiernika wyobrazimy sobie nauczyciela. Dobrego człowieka młodzież powinna kochać; nienawiść uczniów do nauczyciela źle o nim świadczy. Często młodzież swój gniew na nauczyciela przenosi na przedmiot

przezeń wykładany; ale i w tym wypadku sąd dzieci wyrokuje o nauczycielu, lecz nie o przedmiocie: o znaczeniu kształcącem przedmiotu rozstrzygają względy inne, od sądu dzieci niezależne.

Trzecią przesłanka na dłuższą uwagę nie zasługuje; o ile wiem z doświadczenia, ci właśnie, którzy najczęściej powołują się na to, że „wszystko już przetłumaczono", mniej chętnie przekłady te czytają, ci zaś znowu, którzy je czytają, najbardziej żałują tego, że nie mogą czytywać oryginałów.

Przejdziemy do pozytywnej części sprawy. Na czem polega kształcące znaczenie przedmiotów klasycznych? Zastrzegam się odrazu, że nie jestem wcale obowiązany dać na to zapytanie określonej odpowiedzi: co innego jest dowieść, że znaczenie to one posiadają, a co innego wskazać, na czem ono polega. Nam wystarczy w zupełności to pierwsze; postaramy się jednak dać odpowiedź na zapytanie w jego drugiej, nieobowiązującej nas, formie.

Że przedmioty klasycze [1]) posiadają znaczenie kształcące, świadczy o tem ich historja. Już to samo, że nauczanie języków i literatury starożytnej w szkole średniej na półtora tysiąclecia przeżyło to imperjum, dla którego języki te były ojczystemi, powinno dać do myślenia ich przeciwnikom: w istocie nie można przypuścić, żeby przez cały ten przeciąg czasu ludzie się mylili, żeby te arcyproste za-

---

[1]) Rozumiemy przez nie tak zapoznanie się z obydwoma językami, gramatykę i ćwiczenia, jak też powolne czytanie autorów starożytnych.

rzuty, od których zaczęliśmy nasz artykuł, nie przychodziły im do głowy. I my wiemy z pewnością, że przychodziły; zawsze znajdowali się ludzie, którzy dla tych samych utylitarnych względów powstawali przeciwko klasycznemu wykształceniu. Ale walczyli z niemi słowem i czynem ludzie bardziej wykształceni i dalej widzący, tak, że tamci nie mieli powodzenia. We wszystkich czasach ludzie, stojący na szczycie kultury swojej epoki, byli w większości, jak i teraz, zwolennikami wykształcenia klasycznego, i ataki ich przeciwników zachowały się w pamięci potomnych przeważnie dzięki ich odpowiedziom, jak to zapewne powiedzą i nasi potomkowie o naszych czasach. A jeżeli w pewnych chwilach pod naciskiem przeciwników wykształcenie klasyczne ulegało przerwie, to po kilku latach lub lat dziesiątkach dawała się uczuć pustka i znowu powracano do wykształcenia klasycznego, żałując poniesionych strat kulturalnych. Lecz to nie wszystko: możemy porównywać ze sobą nie tylko rozmaite epoki, ale i kraje rozmaite; i tu właśnie spostrzeżemy, że im kraj jest kulturalniejszy, tem bardziej ceni swoje wykształcenie klasyczne. Znajdujemy je w Niemczech, we Francji, w Anglji, we Włoszech; nie znajdujemy go w Hiszpanji naprzykład; ale też wiemy z pewnością, że udział tej krainy w kulturalnej twórczości dzisiejszej jest nikły. A w tych okresach, które uważamy za okresy wysokiej kultury, ludzie znani na polu nauki i literatury prawie wszyscy wyszli ze szkół klasycznych; na ich dziesiątki i setki znajdziemy zaledwie jednostki takich, którzy, jak znakomity Van't Hoff, wyszli ze

szkół nieklasycznych, mają jednakże sławę w świecie umysłowym. A tymczasem takich szkół nieklasycznych jest tam dużo, uczą tam bardzo starannie. Gdzież tkwi przyczyna tego zjawiska?

Nie dość na tem. Wykształcenie klasyczne jest w tem tragicznem położeniu, że argumenty przeciwko niemu (od nich zaczęliśmy) wskutek swej pozornej oczywistości podbijają każdego, gdy tymczasem dowody na jego korzyść przekonają tylko człowieka, posiadającego pewne wiadomości i umiejętności; nic więc dziwnego, że od czasu do czasu tendencje wrogie biorą górę i zachodzi znaczna redukcja lub też zupełne usunięcie klasycznego wykształcenia. Tak oto w Prusiech i w Rosji prawie jednocześnie — w Niemczech z inicjatywy samego cesarza — zmniejszono znacznie ilość lekcyj, przeznaczonych na języki starożytne, i ich kosztem zwiększono liczbę godzin innych przedmiotów. I tu i tam skutki były jednakowe: z jednej strony zmniejszyły się postępy w językach starożytnych, z drugiej — stwierdzono nie tylko brak postępów, ale upadek pracowitości, obniżenie poziomu wiedzy w tych właśnie przedmiotach, na których korzyść dokonano redukcji. Wtedy w Prusiech ci sami działacze, którzy do niedawna domagali się redukcji, nie tylko historycy, germaniści, ale także przyrodnicy, jak Dubois-Reymond, Virchow, zmienili zdanie; po dziesięciu latach zwołano nową konferencję, która jakkolwiek nie powróciła do status quo, znacznie jednakże doń się zbliżyła. W cesarstwie rosyjskiem rezultaty były jeszcze gorsze: według powszechnej opinii w szkołach zupełnie „przestano pracować". Tu jednakże wy-

trzeźwienia i naprawy błędu nie było, wobec czego szkoła po dawnemu „nie pracuje“.

Wyjaśnić te fakty — a przykładów możnaby było dać znacznie więcej — można tylko w jeden sposób: widocznie przedmioty klasyczne zawierają w sobie jakąś siłę, która czyni je narzędziem pedagogicznem nie do zastąpienia. Rzecz oczywista, że dosyć tego jednego wniosku, ażeby cenić wykształcenie klasyczne i nie pozwolić na jego upadek tam, gdzie ono już istnieje. Na czem ta siła polega, to kwestja inna i odpowiedź na nią nie wpłynie na wniosek poprzedni. Boć przecie i w sprawie pokarmów fizycznych ludzkość znacznie wcześniej stwierdziła własności odżywcze chleba i wody, niż się dowiedziała, na czem własności te polegają.

Spróbujmy jednak dać odpowiedź i na to pytanie.

Już Platon, w znanym ustępie swojej „Rzeczypospolitej“, zwrócił uwagę na intelektualistyczną naturę umysłu ludów Hellady (Rzymu nie znał) i przeciwstawił go energietycznemu charakterowi ludów północy. Od tego czasu Hellada stała się wychowawczynią Rzymu: Rzym, pokrewny jej całą naturą swej duszy narodowej, z łatwością przejął jej kulturę i ku końcowi świata starożytnego mamy już nie Rzym i nie Helladę, lecz zjednoczony świat grecko-rzymski w roli wychowawcy narodów północy. Specjalnie jego zachodniej, rzymskiej, połowie wypadło krzewić cywilizację wśród tych ludów, które zaludniały zachodnią część Europy, od Hiszpanji do Finlandji i Polski. Głównym wychowawcą był język, język łaciński. Prawda, że był on językiem

religji chrześcijańskiej, lecz ta okoliczność, że ludy północy pozostawiły mu tę rolę i nie tłumaczyły Pisma świętego i mszy na język rodzinny, świadczy o ich uderzającem poczuciu braków swojego języka; istotnie, natura psychiczna narodów północy była przeważnie emocjonalna, natura psychiczna ludów starożytnych była intelektualna; odbiło się to także w ich językach. Język łaciński był przeważnie językiem intelektualistycznym; jako taki zawierał on te składniki, na których zbywało ludom północy. I oto z jego pomocą ludy północy same stopniowo o tyle się intelektualizowały, że stały się przedstawicielami kultury umysłowej. W tym charakterze intelektualnym zawiera się właśnie to, co robi język łaciński: jest nie dającą się zastąpić szkołą dla umysłu.

Cóż tedy stanowi ten intelektualistyczny charakter języka łacińskiego? Wszystkie trzy części, które wogóle stanowią język: etymologja, składnia i materjał lexyczny. Etymologja odznacza się nadzwyczajną przejrzystością, która daje się zauważyć w systemie odmian rzeczowników i czasowników zależnie od charakteru osnowy: pięć deklinacyj w zależności od liczby głosek, cztery konjugacje z tego samego powodu (z wyłączeniem osnów na **o**, które zlały się z osnowami na **a** w tak zwanej pierwszej konjugacji). We wszystkich innych językach europejskich studjujący je doznaje wrażenia, jak gdyby był pod władzą jakiegoś kaprysu; tu tylko spostrzega działanie woli rozumnej, która stworzyła ten harmonijny system form; stąd zaczerpnie przekonania, że i w innych językach podstawą

jest ta sama rozumna wola, jednakże, zaciemniona, zachwaszczona do niepoznania ich dalszemi zmianami. W składni intelektualizm objawia się wielką obfitością konstrukcyj, zastosowanych do tych lub innych kategoryj logicznych. Tylko na języku łacińskim można zbadać cały system stosunków przyczyny i celu, sprzeczności i skutku, a tymczasem w zapoznaniu się z niemi, tkwi w znacznym stopniu kształcąca siła języka. W językach północnych ubóstwo form słownych (specjalnie w słowiańskich ubóstwo czasów, brak zupełny trybów i mała ilość spójników) nie pozwoliło rozwinąć się również obfitemu systemowi stosunków logicznych; o ile zaś istnieją one w naszych językach, zawdzięczamy je symbiozie z językiem łacińskim, który w ciągu wieków był ich wychowawcą; jednakże wskutek braku dostatecznych warunków przyrodzonych intelektualizacja ta nie mogła być zupełną i po dziś dzień łacina, jako język pod tym względem niedościgniony, pozostaje dla naszej młodzieży najlepszym nauczycielem logiki praktycznej. Pozostaje dobór wyrazów i lexyczny materjał języka. W tym względzie intelektualizmowi języka łacińskiego dają świadectwo same języki nowożytne. Mianowicie te słowa, któremi posługujemy się w rozumowaniach oderwanych, są albo wprost zapożyczone z łaciny (i greckiego), albo stworzone zostały z nowych pierwiastków na modłę istniejących już wyrazów starożytnych.

I oto obowiązek zapoznania się z takim językiem szkoła klasyczna wkłada na młodzież w wieku od lat dziesięciu do dwudziestu, to jest w wieku, kie-

dy uczą się oni rozumować i głębiej uświadamiać sobie swoje życie umysłowe; rzecz zrozumiała, że rezultatem tej znajomości będzie takie wyrobienie logiczne, którego żaden inny przedmiot dać nie może. Rzecz także zrozumiała, że wyrobienie to zdobywa się drogą długoletniego obcowania z językiem. Kto w ciągu kilku miesięcy albo nawet kilku tygodn „obkuł się" o tyle, że może napoły z biedą złożyć, jako extern, egzamin z łaciny, ten dla ukształcenia swego umysłu nie zrobił nic lub nic prawie. Jest to tylko marny surogat; prawdziwe wykształcenie klasyczne wymaga zażyłej znajomości, a nie zdobycia naprędce pewnego zasobu wiadomości. Wpływ zaś tej zażyłej znajomości jest taki, że w tych krajach, gdzie ją traktują poważnie, ze zwyczajnej rozmowy, ze sposobu rozumowania określić można, czy się ma do czynienia z człowiekiem, który otrzymał, czy też z takim, który nie otrzymał wykształcenia klasycznego.

Mówiliśmy dotychczas wyłącznie o języku łacińskim; w istocie szkołą myślenia jest on przedewszystkiem. Języka greckiego uczymy w szkole nie dla niego samego, ale jako środka do zapoznania się z literaturą grecką w oryginale. Jego znaczenie samodzielne, jako języka, stoi na dalszym planie; wszakże jest dość duże. Cenny dodatek stanowi zwłaszcza głosownia grecka. Kto naprzykład zastanowił się nad systemem greckich słów ściągniętych, kto widział, jak tu drogą zlania się osnowy z samogłoskami końcówek pierwotnie tożsamych końcówki słowne ich różniczkują się, dla tego jaśniejszym się stanie także system konjugacyj łacińskich

i zrozumie on z łatwością, w jaki sposób te cztery konjugacje powinny były powstać z jednej niegdyś konjugacji. Główną rzeczą jednakże pozostanie tu uczenie się języka, jako środka do czytania zabytków literatury greckiej.

Czytanie to, — obok zapoznania się z językiem, — stanowi drugie zadanie główne szkoły klasycznej. Jaki zeń płynie pożytek? Odpowiedź na to pytanie związana jest w części z samym charakterem literatury antycznej, w części z metodą przechodzenia jej w szkole.

Co do pierwszego zwykły błąd jest ten, że się stawia utwory literatury antycznej na jednym poziomie z utworami nowoczesnemi, a potem się pyta, które lepsze. Zwykle odpowiedź głosi, że nowa literatura jest lepsza (tak było już w czasie znakomitego „sporu między dawnymi a nowymi“, którym sromotnie zakończył się we Francji wiek XVII). Lecz jeśli się nawet odpowie, że lepsza jest starożytna — to i wtedy konieczność studjowania literatury starożytnej w oryginale dowiedziona nie będzie: jeśli jest lepsza, to znaczy, że daje się porównać, jeśli zaś daje się porównać, to znaczy, że leży w tej samej płaszczyźnie. A jeśli tak, to nic nie przeszkadza dla udogodnienia porównania przetłumaczyć ją na języki nowożytne. W rzeczywistości obydwie odpowiedzi są naiwne i nieprawidłowe. Literatura starożytna nie jest od nowej ani lepsza, ani gorsza: poprostu nie da się z nią porównać. Nie można się zbliżać do zabytków literatury starożytnej tak, jak się zbliżamy do tego lub owego utworu współczesnego; zrozumienie ich człowiek współczesny zdobę-

dzie tylko za cenę studjów. Powinien on usunąć ten przedział lat 2000, który oddziela go od kultury starożytnej, powinien choć na chwilę stać się znowu człowiekiem starożytnym. Po co? Czy żeby powrócić do utraconej doskonałości? Nie; doskonałość jest przed nami, a nie poza nami. Więc może po to, ażeby pozyskać świadomość tego, jak daleko zaszliśmy przez te lat 2000? Tak rozumowała mała dusza Wagnera, za co też wyśmiał ją Faust. Nie; po to, ażeby nauczyć się odróżniać, co w naszej naturze stanowi istotę, a co naleciałość, to, co cechuje nas jako ludzi, od tego, co właściwe nam jest, jako ludziom wieku XX. Kiedy Hektor, wziąwszy na ręce niemowlęcego syna, modli się do Zeusa: (Iljada VI, 479).

Niech też i o nim powiedzą, gdy z walki iść będzie on krwawej:

O j c a n a w e t o n p r z e s z e d ł,

to rozumiemy bezpośrednio chęć ojca, ażeby syn stanął wyżej od niego. I Nietzsche widzi mistyczną przyczynę miłości ojcowskiej w żądzy, ażeby ta droga doskonalenia się, którą przecina dla nas śmierć i starość, otwarta była dla spadkobiercy krwi naszej. Drogie nam jest to tak dawne, silne i proste wypowiedzenie głębokiej myśli, i z pewnością ten, kto raz przeczyta znakomity ustęp w oryginale, nigdy go już nie zapomni. Zwróćmy także uwagę na tę piękną tkliwość małżeńską, którą tchną ostatnie, szczere i silne, pozbawione wszelkiego sentymentalizmu słowa:

i s e r c e c i e s z y m a t c z y n e.

Lecz jeśli ta chęć doskonalenia gatunku, o któ-

rym marzy bohater-ojciec, związana jest z wyobrażeniem krwią ociekającego rynsztunku zabitego wroga, to w tem my poznajemy nie odwieczną istotną cechę człowieka, lecz względny, przemijający jej wyraz, właściwy nawet nie starożytności, lecz specjalnie poglądowi na świat Homera — nie ulega przecież wątpliwości, że Sokrates i Platon nie w tem widzieliby doskonalenie się człowieka. Tak oto dzięki znajomości z zabytkami literatury starożytnej nabywamy pewnej subtelności w analizie naszej własnej istoty duchowej. Przestaje ona dla nas mieścić się jakgdyby na jednej płaszczyźnie, być czemś w swoich składnikach zupełnie równoważnem: uczymy się rozpoznawać w niej elementy stałe, właściwe jej, jako takiej, i przemijające, zależne od epoki, którą przeżywamy.

Oto dlaczego — między innemi — studjujemy literaturę starożytną, studjujemy, a nie czytamy. I oto dlaczego winna ona być właśnie przedmiotem nauki szkolnej. Z utworami współczesnemi stykamy się w teatrze lub w domu, czytając je na osobności, albo jeszcze lepiej we dwójkę z przyjacielem, który podziela nasze wrażenia i dopomaga przez to do ich uświadomienia; pomniki literatury starożytnej wymagają objaśnień, a, co za tem idzie, nauczyciela, i oto dlaczego czytamy je w szkole. Jeśli jednakże o to tylko chodzi, zarzuci ktoś, — to czemu nie czytać utworów literatury starożytnej w przekładach? I po drugie, dlaczego korzyść, o której mówimy, wyświadczyć nam może literatura starożyt-

na, nie zaś jakaś inna — indyjska lub chińska naprzykład?

Co do kwestji pierwszej, zaznaczyć przedewszystkiem winniśmy, że to, o czem mówiliśmy przed chwilą, sprawy całej nie wyczerpuje. W interpretacji szkolnej jest wiele stron innych, bardziej ściśle i nierozerwalnie z językiem związanych. Chodzi tu o samą technikę przekładu, która każdy rozdział autora starożytnego zamienia na rozwijające umysł ucznia zdanie, pożyteczniejsze bodaj od wszelkiej algiebry i gieometrji. Rozumie się przytem samo przez się, że uczniowie nie posiłkują się „kluczami“, temi obmierzłemi elaboratami nieuctwa, które za sprawą patrzących przez palce rodziców stały się istotną plagą szkoły. Boć w istocie, na czem polega psychologja tłumaczenia? Uczeń ma przed sobą text, który zawiera na ¾, przypuśćmy, słów i zwrotów znanych, jedną czwartą nieznanych. Te właśnie stanowią x naszego równania. Znaczenie słów wyjaśni słownik; lecz to nie wszystko; należy związać je między sobą, należy ze słów myśl rozwinąć. Uczeń zna sposób: końcówki określają formy, formy określają stosunek wzajemny, wzajemną zależność wyrazów. Wszystko wreszcie jest wyjaśnione, można tłumaczyć; lecz niestety, przekład jest... bez sensu. To sprawdzian prawidłowości rozwiązania: niema sensu, a więc zadanie jest źle zrobione. Widocznie wyrazy oddane zostały nie przez znaczenie, jakiem je tłumaczyć należy, albo dopuszczono się błędu w połączeniu wyrazów. Trzeba znaleźć błąd, poprawić go... Czyż nie jest to zadanie pouczające, czyż nie przyucza ono do dokładności naszego umy-

słu? Nasi uczniowie zresztą o nic innego — przy gorliwej pomocy rodziców — nie dbają, jedynie tylko o to, ażeby doprowadzić do minimum siłę kształcącą tych ćwiczeń. Miast tego, ażeby na samym początku przy zadaniach łatwych pracować samodzielnie i w ten sposób zdobywać wprawę dla rozwiązywania trudniejszych, udają się odrazu do „kluczów", które zwalniają ich od samodzielnej pracy myśli i bystrość orjentowania się zastępują obciążaniem pamięci. Rzecz zrozumiała, że nie zdobędą w ten sposób techniki tłumaczenia i będą bezradni wobec zadań trudniejszych. I tu naturalnie winowajcą będzie sam przedmiot, albo „suchy formalizm" nauczyciela...

Tłumaczenie takie — to tylko jedna strona sprawy — i wcale nie najważniejsza. Drugą stanowi to, że autorowie starożytni z istoty swej przetłumaczyć się nie dadzą, że im głębszą myślą i większym artyzmem są nacechowani, tem mniej nadają się do tłumaczenia. I oto dlaczego tu mniej niż kiedykolwiek indziej przekład może zastąpić oryginał. „Przekłady te jednakże istnieją". Istotnie. Lecz ci właśnie, którzy ich dokonywali, wiedzą, jak niedoskonałem było wykonanie zadania, i jak słabo w gruncie rzeczy oddają przekłady text oryginalny. „Lecz jakiekolwiek są ich braki, zawszeć są one lepsze od tych przekładów, jakie może wypracować uczeń". I to słuszne; lecz cel czytania szkolnego nie na tem wcale polega, ażeby zrozumieć autora z przekładu; przekład jest tylko jednym ze środków do rozumienia go w oryginale. Drugi środek — to objaśnienia formalne i realne, zastosowane bezwarunkowo do oryginału, a nie do tłumaczenia. Dwa te środki, razem wzięte, win-

ny być skierowane ku temu, ażeby zrobić autora zrozumiałym w oryginale; taki jest cel czytania autorów w szkole. Chodzi o to, że rozwój języka odbywa się zawsze równolegle do rozwoju kultury umysłowej; dwa te czynniki zawsze oddziaływują na siebie wzajemnie. Wszelki utwór starożytny, przetłumaczony na język współczesny, będzie przeto stanowił dysonans. To jedno. Nadto trzeba pamiętać, co następuje: wszelki postęp kultury okupuje się pewnemi ofiarami. Tak wynalezienie pisma było niewątpliwie wielkim krokiem naprzód; lecz i ten krok zdobyto bardzo wielkim kosztem — osłabieniem pamięci ludzkiej — jak to doskonale rozumieli Platon i druidowie. To samo w stosunku starożytności do współczesności. Jużem powiedział, że nie powinniśmy patrzyć na kulturę strożytną, jako na utracony raj doskonałości. Oczywiście nie mało zdobyła ludzkość w ciągu tych 2000 lat, które oddzielają nas od starożytności; ale postęp ten kosztował ją wiele. Jakże łatwo i gładko czytamy teraz nasze czysto i wyraźnie napisane xiążki w porównaniu z xiążkami nawet z epoki Alexandra Wielkiego (jedną z nich znaleziono niedawno), że pominę jeszcze wcześniejsze. Tak; ale właśnie dlatego trzeba było mieć wówczas mocniejsze głowy na to, żeby dać im radę — to też miano je. Przeczytajmy jakąkolwiek mowę Demostenesa i Cycerona z ich zawiłemi okresami — czy wielu z współczesnych potrafiłoby wysłuchać ich bez zmęczenia? A wtedy słuchał ich prosty rzymski lub ateński obywatel, i są one tem właśnie, czego wówczas potrzebowano — widocznie w istocie głowy były mocniejsze. Podtrzymu-

jąc związek umysłowy z ludźmi świata starożytnego, staramy się w miarę możności odbić tę cenę, którąśmy zapłacili za postęp naszej kultury. Literatury nowe jej nam nie zwrócą, one same są wytworem tego postępu kultury, o którym mówimy, i tego częściowego zubożenia, którem ją okupiliśmy.

Ale — może ktoś zapytać w dalszym ciągu — dlaczego mianowicie literaturze starożytnej, a nie jakiejkolwiekbądź innej obcej przypisujemy takie działanie? Istnieją literatury: indyjska, perska, chińska, istnieją niedawno odkryte: egipska i babilońska. I tu wszakże mamy do czynienia z utworami odległych od nas dusz ludzkich, które żyły odmiennem od naszego życiem, i tu przecież roztwiera się przed nami to, co jest w duszy ludzkiej istotnem, różnem od cech z epoką związanych i razem z nią przemijających. Przytaczam to zapytanie dlatego, że często się je zadaje, co prawda raczej w celach erystycznych, niż na serjo: nikt oczywiście nie sądzi, ażeby można było wprowadzić do szkoły te tak trudne przedmioty. Przytaczam je dlatego także, że daje ono możność oświetlić z nowej strony jedyne w swoim rodzaju znaczenie literatury antycznej dla Europy współczesnej.

Znaczenie to jest dwojakie: po pierwsze starożytna literatura grecko-rzymska była rodzicielką literatury nowej Europy; po drugie w rozmaitych okresach ich życia dodawała im sił i natchnienia, dając im możność osiągnąć coraz to wyższe stopnie doskonałości.

Punkt pierwszy jest wszystkim oddawna znany, chociaż mało kto ma o nim wyobrażenie mniej więcej

konkretne. Czy miały barbarzyńskie ludy północy swoją poezję? Oczywiście, miały; mają ją wszakże nawet ludy dzikie. A jaka to była poezja, o tem pewne wyobrażenie dają nam pieśni Eddy: poezja widoczności, nawet poezja wizji, bez konsekwentnego rozwoju akcji, bez charakterów, zresztą porywająca i dzisiaj jeszcze zadatkami poetycznej siły i uroku. I do tych oto ludów, obdarzonych taką poezją, zjawia się wychowawca — język łaciński, i przynosi ze sobą wzory, poezję rzymską — Wergiljusza zwłaszcza, a potem Owidjusza, Lukana, Stacjusza. Zaczęto się uczyć, jak rozwijać fabułę, jak charakteryzować bohaterów; zjawiły się naśladownictwa, przyczem starano się przedstawiać dzieje współczesne lub niedawnej przeszłości z początku po łacinie, a potem w językach rodzimych; w końcu dopiero zaczęto razem z formą zapożyczać i treść. Tak powstała poezja średniowieczna. Nie znaczy to, że była ona naśladowcza; znaczy to, że poeci średniowieczni przyjęli literaturę antyczną, jako nasienie, po to, żeby zapłodnić swój własny, silny i zdrowy umysł. Najjaskrawszym przykładem jest Boska Komedja Dantego, niewątpliwie oryginalna i również niewątpliwie zależna od VI pieśni Eneidy Wergiljusza. Tak samo prozie średniowiecznej dostarczała wzorów proza starożytna: Swetonjusza — naśladowano w życiorysach, Liwjusza i Salustjusza w utworach historycznych, romanse (w rodzaju romansu o Apolonjuszu lub Alexandrze) w romansach: jednocześnie najwspanialsza gałąź prozy średniowiecznej wyrosła na pniu filozofji Arystotelesa. W ten sposób powstała poetyczna i prozaiczna literatura średniowieczna.

Gdyby od tej chwili była ona pozostawiona samej sobie, literatura starożytna byłaby względem niej nie więcej, jak jej rodzicielką, tylko rodzicielką: sądzę jednakże, że i w tym charakterze zasługiwałaby ona na uwagę ze strony każdego, kto rozumie zjawiska literatury; a gdzież, jeśli nie w gimnazjum, nauczyć się można poważnego i rozumnego jej traktowania? Ale rola literatury starożytnej do tego się nie ograniczyła: w ciągu całego rozwoju literatury najnowszej aż do dni naszych starożytność była dla niej źródłem natchnienia. W tej roli spotykamy ją niejednokrotnie już w średniowieczu; ale wyjątkowo decydujące znaczenie miała ona w epoce, którą nazywamy odrodzeniem. Wówczas właśnie, kiedy pieśń świata starożytnego zdawała się już wyśpiewaną, kiedy skarbnice literatury starożytnej po bibljotekach klasztornych — wobec zupełnej obojętności — były, jak się zdawało, skazane na zagładę doszczętną, kiedy ze szkół autorowie starożytni wygnani byli przez suche podręczniki siedmiu „sztuk" (artes) i nawet prawo rzymskie im dalej, tem bardziej ustępowało miejsca prawu kanonicznemu, wówczas właśnie, w wieku XIV, tęsknota ludzkości do macierzy swojej kultury obudziła się z taką siłą żywiołową, że żadne przeszkody nie mogły się jej oprzeć. Rozpalona w jednem ognisku, we Florencji, a nawet w duszy jednego człowieka — Petrarki — miłość świata starożytnego ogarnęła cały świat cywilizowany aż do dalekiej Polski. Co więcej: tu, w Polsce, na krańcu cywilizacji ówczesnej, rozpaliła się ona w tak potężne ognisko, że nawet inicjatorkę ruchu całego, Italję, objęło zdziwienie. Około ro-

ku 1480 humanista Andrzej Brenta opowiada zdumionym Kwirytom, że, gdy był dzieckiem jeszcze, słyszał o potężnem i sławnem państwie Scytów sarmackich, w którem mowa nasza (łacińska) brzmi tak czysto, że słuchać obywateli tamtejszych — to roskosz prawdziwa. W Polsce bardziej, niż gdziekolwiek indziej łacina stała się drugim językiem obywateli obok polskiego; nie da się wytłumaczyć przypadkiem tego, że w Polsce właśnie nowa łacina—tak ją nazywano — znalazła swojego najbardziej utalentowanego poetę w osobie Sarbiewskiego — Sarbievius'a, jak go nazywała Europa Zachodnia, która z zachwytem przysłuchiwała się jego cudownym pieśniom w języku łacińskim. Tak, o tem pamiętać należy: co się nie udało w wieku XIX genjuszowi Mickiewicza, tego dokonał w wieku XVII Sarbiewski: on otworzył Europie dostęp do rozumienia poezji polskiej. On stał się klasykiem w szkołach i pozostał nim gdzieniegdzie do wieku XIX. Jeszcze gimnazista Szuman (ten sam, który miał odkryć ziomkom swoim genjusz naszego Szopena) zestawiał go z Horacym, oddając pierwszeństwo „wspaniałemu Sarbievius'owi".

Powiadają nam, że humanizm jest antynarodowy. To nieprawda; jest on tylko nadnarodowy. Wszelka narodowość z nim się godzi i wchodzi weń, jako część do całości; ale to nie wszystko. Wszelka narodowość znajduje w nim oparcie i bodziec do uświadomienia sobie własnej indywidualności; wszakże i polska literatura narodowa wyrosła na humanizmie — jeden przykład z pomiędzy wielu. Bez humanizmu naród słabszy staje się także pod każdym

względem kultury zależnym od silniejszego. Jeżeli tedy naród silniejszy od czasu do czasu odżegnywa się od humanizmu, to ze stanowiska nacjonalistycznego można to jeszcze zrozumieć (dowodzi to krótkowidztwa pod innemi względami, ale nie o niem tu mówimy). Lecz jeśli przykład taki będą naśladowały narody słabsze, to popełnią samobójstwo. Jest dobre przysłowie serbskie, które głosi: kto nie chce uznać brata za brata, temu obcy będzie panem. Jabym dodał jeszcze inny warjant, nie mniej słuszny: kto nie chce w starożytności uznać matki, temu obcy będzie panem. Polak specjalnie pamiętać powinien, że dla niego współżycie z łaciną związane było nierozerwalnie z epoką największej sławy jego ojczyzny; wstręt do języka łacińskiego jest w nim zjawiskiem wprost nienaturalnem, chorobliwem. Mówię o języku łacińskim, ponieważ to Odrodzenie, o którem mowa, było przeważnie odrodzeniem literatury rzymskiej. Grecka także brała w niem udział — wtedy po raz pierwszy już zjawiła się od czasu przerwy średniowiecznej, ale w stopniu znacznie słabszym. Umysły nie były przygotowane do jej rozumienia; nawet filologowie, jak Scaliger, przyznawali się, że dla nich Wergiljusz stoi wyżej od Homera, a francuscy klasycy wieku XVII, jakkolwiek naśladowali Eurypidesa, ale patrzyli nań oczyma Seneki. Jednakże łatwość zapoznania się z wzorami greckiemi zrobiła swoje. Pod wpływem bliskości wzorów greckich w drugiej połowie wieku XVIII przekształcenie duszy europejskiej stało się faktem dokonanym: wtedy po raz pierwszy umysły Europy poznały Homera, jako przedstawiciela poezji naturalnej.

Ruch, któremu odkrycie to dało początek, nosi miano neohumanizmu. Rzecz godna uwagi, że i neohumanizm przyszedł wtedy, kiedy rolę wykształcenia klasycznego uważano za skończoną: łacina już w wieku XVI straciła swoje znaczenie uniwersalne, jako język kościoła; w wieku XVII musiała ustąpić i drugiej placówki, jako język stosunków dyplomatycznych i administracji (nie w Polsce zresztą), a w wieku XVIII straciła trzecią i ostatnią placówkę, jako język nauki.

W tym samym czasie duchowieństwo protestanckie wypowiedziało walkę duchowi pogańskiemu autorów szkolnych. Filolodzy, jak Gessner, godzili się zupełnie z faktem zagłady wykształcenia klasycznego i rozprawiali tylko o jego przyczynie (De intereuntium humaniorum litterarum causis 1737). I nagle — taki nieoczekiwany nowy rozkwit. Ten „spór starożytnych z nowożytnymi“, który Francja na schyłku wieku XVII zbyt pospiesznie rozstrzygnęła na korzyść nowożytnych, był rozpatrzony powtórnie przez Lessinga i rozstrzygnięty na korzyść starożytnych. Na oczyszczonym gruncie wyrósł nowy genjusz — Goethe, główny przedstawiciel neohumanizmu w dziedzinie poezji. Równocześnie z Lessingiem Winkelmann sprawił, że sztukę antyczną zaczęto cenić wyżej od chłodnej zmanjerowanej sztuki francuskiej wieku XVIII. Wszędzie hasłem stał się hellenizm. I szkoła nie mogła ostać się wobec nowych prądów; gimnazjum, zreformowane w połowie wieku w duchu antyklasycznym, uległo nowej reformie w kierunku neohumanistycznym. Wtedy po raz pierwszy grecki język i grecka literatura zajęły obok

łaciny poczesne miejsce; wtedy powstał ten typ szkoły, który teraz nazywamy klasycznym.

Polska niestety nie miała możności wziąć udziału w tym ruchu kulturalnym; jej przewlekła agonja, jako samodzielnego organizmu politycznego, pochłaniała siły narodu. A kiedy otrzymała tę szkołę klasyczną, jaką dał niemcom neohumanizm, była to szkoła nie narodowa, lecz rządowa — w obcym języku. Nie będziemy tu powtarzali bolesnej opowieści o szkole rządowej w Polsce; wystarczy powiedzieć, że ta nienawiść, jaką społeczeństwo żywiło do niej i do jej niegodnych narzędzi, była zupełnie niezasłużenie przeniesiona na zasadę, która za szlachetną inicjatywą Goethego i Winkelmanna stała się duszą neohumanistycznej szkoły — na wykształcenie klasyczne. Prawda, że neohumanizm nie pozostał bez wpływu na kulturę polską: przez Goethego, Szyllera, Bajrona wpłynął on na Mickiewicza, Słowackiego, Krasińskiego. Lecz o ileż wspanialej rozwinąłby się u nas kwiat neohumanizmu, gdyby był czerpał swe soki nie z obcych źródeł, lecz z gruntu szkoły rodzimej. Nie wyobrażamy sobie dokładnie, czemby się stali wskazani poeci, gdyby od wczesnej młodości rozpoczęli zażyłą znajomość z koryfeuszami poezji greckiej — z Homerem, z Eschylosem, z Eurypidesem.

Po co? Czy ażeby ich naśladować? Jużem dawniej protestował przeciwko takiej opinji i teraz swój protest powtarzam. Wpływ poezji i wogóle kultury starożytnej powtarzał się w dwóch postaciach: albo w naśladowaniu, albo w przetwarzaniu. Racine, Boileau naśladowali stare wzory, Dante,

Szexpir, Goethe je przetwarzali. Dla pierwszych starożytność była normą ich twórczości, dla drugich była nasieniem, które zapłodniło ich ducha i wzrastało potem, w szeregu utworów samodzielnych, organicznych. Naśladować wzory antyczne — rzecz próżna i bezużyteczna. Próżna dlatego, że odtworzenie ich tak czy owak nigdy się nie uda; bezużyteczna dlatego, że nawet gdyby się udało, tobyśmy mieli powtórzenie tego, co już mamy, a nie te rzeczy nowe, których nam potrzeba. Ale tych rzeczy nowych starożytność powinna być właściwie nasieniem. Dlaczego? Dlatego, że tak było zawsze: wszystkie epoki historji, najbardziej nacechowane twórczością i postępem, były odrodzeniami. I oto jeszcze dlaczego: jak wiemy, rośliny i zwierzęta, przeniesione na grunt inny, po kilku pokoleniach ulegają zwyrodnieniu: ażeby ulepszyć ich gatunek, przywożą z ich dawnej ojczyzny nowe egzemplarze.

Taką rośliną przesadzoną jest także nasza kultura umysłowa. Północ nasza żyła życiem barbarzyńskiem wówczas, kiedy na południu wykwitła przepięknym kwiatem kultura antyczna: otrzymała ją ona od ludów południa. Rozwinęła się ona i u nas, ale nierównomiernie. Stulecia XIV i XVII były okresami upadku, po których nastąpiły epoki rozkwitu przy udziale bezpośrednim odrodzonej kultury starożytnej. Dowodzi to dostatecznie, że dla nas kultura starożytna jest tym gruntem rodzimym, w zetknięciu z którym duch nasz, jak Anteusz mytów greckich, nowe czerpie siły. Właśnie starożytna, a nie jakakolwiek bądź inna. Naturalnie ciekawość nasza nie pozostawiła bez uwagi i innych kultur, na

obcym powstałych gruncie. Kultura arabska, kultura egipska od czasu do czasu interesowała poetów, myślicieli i artystów zachodu. Teraz przyszła kolej i na Japonję. Lecz wszystkie owoce tego zaciekawienia pozostały prostemi ciekawostkami, zabawką bez poważniejszej treści. Zdolność uszlachetniania naszej kultury posiada tylko jedna starożytność dlatego właśnie, że to nasza odwieczna kultura, z której powstaliśmy wszyscy i która jest wspólna nam wszystkim — narodom cywilizacji europejskiej.

Przypominanie tego zawsze jest na czasie, na czasie jest i teraz. Można powiedzieć więcej: teraz jest ono bardziej na czasie, niż kiedy indziej. Jeśli dotychczas, jak wyżej nadmieniłem, szkoła klasyczna była nienawistna społeczeństwu polskiemu, jako szkoła rządowa, to teraz tego powiedzieć nie można: wykształcenie klasyczne przestało być zasadą szkoły rządowej [1]). Teraz ta wielka idea, która przez szereg wieków była jakgdyby kością pacierzową kultury europejskiej, której kultura ta zawdzięcza trwałość swoją i siłę, zwraca się nie do rządu, ale do społeczeństwa. Marne resztki „klasycyzmu“ już nie nadają szkole cech neohumanizmu; ten wnieść doń powinna wspólna praca oświeconych i zamiłowanych w pracy swej nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Na lekcje łaciny poświęcono tylko część nieznaczną tych lekcyj, które przeznaczono nań dawniej; niech z nich chociażby korzystają, jak należy. Przywiązany do ojczyzny polak nie powinien zapominać, że łacina była adoptowana przez jego przodków

---

1) Rzecz była pisana w roku 1907. (Przyp. red.).

i w Polsce bardziej, niż gdzieindziej, była drugim językiem ojczystym (stary Wojski nie uznałby za swego rodaka tego, komu obcym jest „jego przyjaciel Maro").

Język grecki w gimnazjach polskich jest tylko fakultatywny; niechże pracę nad nim owiewa cała rzeźkość i urok pracy dobrowolnej. Kiedy po krajach niemieckich przeszło tchnienie humanizmu — ogarnęło ono społeczeństwo do uczniów włącznie wcześniej, niż rząd. Uczniowie sami, niezadowoleni z tych skąpych okruszyn języka greckiego, jakiemi ich obdzielano w gimnazjach, łączyli się w stowarzyszenia uczniowskie (societates graecae, jak je wówczas nazywano) i czytali razem Homera, tragików i innych pisarzy. Wtedy była to jeszcze rzecz bardzo trudna. Teraz wobec wielkiej mnogości podręczników potrzebna jest tylko dobra wola uczących się i ich kierowników. Wtedy drugi wielki wytwór Grecji — sztuka — był dla uczniów wcale niedostępny; teraz wielka mnogość udatnych reprodukcyj daje możność łatwego zapoznania się z niemi.

Czy znaczy to, że wszyscy uczniowie naszych szkół średnich powinni przejść próbę klasycyzmu? Nie, oczywiście. Szkoła klasyczna powinna istnieć dla wybrańców tylko, ale wyboru dokonywać należy tylko na podstawie uzdolnienia, nie zaś dla jakichkolwiek bądź względów ubocznych. Szkoła klasyczna jest szkołą w istocie swej demokratyczną; arystokracja, którą ona stwarza, jest wyłącznie arystokracją umysłową. Przekonać się o tem można pośrednio z tych antypodów, które starano się stworzyć. Wiele hałasu dzięki gorliwej propagandzie

swych założycieli narobiła szkoła Demoulin'a we Francji, która środek ciężkości wychowania przeniosła na wychowanie fizyczne i na nauki przyrodnicze; czy dużo genjuszów da ona Francji, wykaże przyszłość, tymczasem niewątpliwe jest jedno, że jest ona szkołą najdroższą ze wszystkich możliwych, dostępną tylko dla wybrańców pieniężnej arystokracji. Już z tego względu jasne jest, że ta szkoła antyklasyczna nigdy nie może się stać szkołą społeczną. Przeciwnie szkoła klasyczna ze stanowiska ekonomicznego może być nazwana szkołą istotnie społeczną; jest ona dostępna dla wszystkich i tylko uzdolnienie decyduje o tem, czy ktoś ma, czy nie ma do niej należeć. Rzecz oczywista, że życie praktyczne potrzebuje swoich działaczy; powinno ich być bardzo dużo — w stosunku do licznych gałęzi pracy praktycznej, i najlepiej przygotować ich potrafią rozmaite typy szkół profesjonalnych. Nie powinno to wychowańców tych szkół pozbawić wykształcenia ogólnego, — przeciwnie, jest ono dla nich bardzo pożądane. Ponieważ jednak są oni skrępowani brakiem czasu, rzecz zrozumiała, że nie należy ich zmuszać do czerpania wykształcenia swojego, o ile weń wchodzi kultura starożytna, ze źródeł; konieczne tu są przekłady i streszczenia. Lecz dla tego, kto ma uzdolnienie, kto czuje się powołanym do udziału w kulturalnym postępie swojej ojczyzny, innemi słowy dla przyszłych słuchaczy uniwersytetu nie masz lepszej szkoły przygotowawczej, niż szkoła klasyczna. I niech nie mówią, że na niektórych wydziałach — na medycynie, matematyce, przyrodzie — uczniowie szkół realnych, w szerszym zakresie zna-

jący nauki matematyczne i przyrodnicze, mogą być lepiej przygotowani. Doświadczenie to wykonano niejednokrotnie; z początku w istocie realiści wykazywali większy zasób wiedzy, ale później klasycy wyprzedzili ich i szli na czele. Stąd widać, że najlepszą rzeczą, jaką dać może swojemu wychowankowi szkoła, jest nie wiedza gotowa, lecz takie wyrobienie zmysłu, przy którem wszelką wiedzę zdobyć jest łatwo.

Niech tedy młodzież polska nie sądzi, że szkoła klasyczna jest dla niej zbędna lub przestarzała. Przeszła przez nią cała inteligencja europejska (nieliczne wyjątki nie idą w rachubę), a naród polski nie powinien pozostawać w tyle za Europą, jeśli drogą mu jest jego przyszłość, jako narodu kulturalnego. Nic niema łatwiejszego, jak zniszczyć istniejące czynniki wykształcenia klasycznego, nic niema trudniejszego, jak tworzyć je nanowo wtedy, gdy się już je zniszczy. Prawda, że szkoła klasyczna jest trudna; ale dlatego właśnie przyucza ona do pracy, a nałóg pracy jest konieczny na każdem jej polu. Trudność przeto nie tylko nie dyskredytuje szkoły klasycznej, ale przeciwnie dobrze świadczy na jej korzyść. O jednem tylko pamiętać należy. Wielka część tego, co da szkoła klasyczna, dostanie się wszystkim jej wychowańcom, jeśli tylko zmuszą oni siebie (lub będą zmuszeni) do pracy. Lecz jej dobro wyższe — jak każde zresztą dobro — osiągną ci tylko, którzy przystąpią do pracy z dobrą wolą — homines bonae voluntatis.

———

88